

Andrade, A. I., & Martins, F. (2012). Education plurilingue: partager et construire des projets en situation de formation continue. In C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. de Pietro et Ch. Perregaux (dir). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp. 343-359). Paris: L'Harmattan. (ISBN: 978-2-296-99202-3).

Mots-clés :

Education plurilingue ; approches plurielles ; formation continue ; développement professionnel ; travail collaboratif

1. Introduction

Dans un contexte où des scénarios de formation à la diversité linguistique et culturelle qui se dessinent un peu partout dans le monde, ce texte propose une réflexion à partir des résultats d'un projet de formation continue d'enseignants généralistes de l'école primaire et d'enseignants spécialistes de langues, réunis pour apprendre de façon collaborative à intégrer dans leurs savoirs professionnels des connaissances sur l'éducation plurilingue et/ou l'éducation au plurilinguisme¹. En d'autres termes, il s'agit d'analyser les possibilités ouvertes par le travail collaboratif autour de pratiques de formation axées sur des projets de type recherche-action en vue d'une éducation au plurilinguisme, mis en œuvre dans des écoles du système scolaire portugais.

Nous expliciterons d'abord les principes qui ont permis d'élaborer le projet de formation, nous décrirons ensuite le dispositif de formation mis en pratique, puis dans une troisième partie du texte, nous présenterons quelques résultats du projet: nous analyserons le développement professionnel des sujets en formation, soit au niveau pratique (objectifs éducatifs définis, approches didactiques utilisées et produits didactiques construits), soit au niveau théorique (réflexions sur les pratiques développées dans les écoles et d'autres connaissances acquises dans la formation). Pour terminer, nous essaierons de mettre en évidence les possibilités que les situations de

¹ *Línguas e educação : construir e partilhar a formação* est un projet financé par la Fondation pour la Science et la Technologie (FCT) (PTDC/CED/68813/2006 e FCOMP-01-0124-FEDER-007106), coordonné par XXXXXX entre octobre 2007 et décembre 2010.

formation continue ouvrent à la construction d'un savoir professionnel (théorique et pratique) qui intègre le traitement didactique de la diversité, dans des contextes scolaires concrets (Blanchet, 2010) que les enseignants voudraient modifier en valorisant la diversité linguistique et culturelle.

2- Pour une formation à l'éducation plurilingue – quelques principes généraux

Dans nos sociétés actuelles, marquées par la communication globale, la formation des enseignants à une éducation plurilingue devient de plus en plus nécessaire. Il s'agit alors de repenser le type de savoir professionnel à faire (re)construire et de réfléchir aux moyens d'y parvenir tout en profitant des structures de formation continue existantes pour concevoir et développer des pratiques éducatives plus inclusives, ancrées dans de nouvelles approches didactiques. Nous prôtons un modèle de savoir professionnel porteur d'une vision plus holistique sur l'éducation en langues, où «il ne s'agit plus de prendre comme point de référence la compétence de communication d'un locuteur natif, ayant pour finalité la maîtrise parfaite d'une langue, mais de développer un répertoire linguistico-communicatif où l'on donne de l'espace à plusieurs langues, dans une volonté de rencontrer l'autre et de vouloir le comprendre » (Alarcão et al, 2009 : 9).

Cette position nécessite une réponse aux questions suivantes :

- Comment préparer les enseignants de langues et/ou les enseignants généralistes du primaire à répondre aux défis du plurilinguisme et d'une éducation plurilingue?

- Quelles sont les modalités de formation continue dans le domaine de l'éducation au plurilinguisme qui peuvent contribuer au développement professionnel des enseignants?

Pour développer cette étude et organiser le dispositif de formation, nous nous sommes appuyées sur quatre concepts fondateurs : *l'éducation plurilingue*, les *approches plurielles des langues*, le *développement professionnel* et les *communautés d'apprentissage professionnel*, comprises comme des espaces d'apprentissage favorisant les projets collaboratifs.

Nous considérons d'abord *l'éducation plurilingue* comme la grande finalité d'une éducation en langues préoccupée par la promotion de la diversité dans toutes ses formes, dans le cadre du développement d'une compétence plurilingue et interculturelle, « comme forme du vivre ensemble ». En effet, cette éducation concerne « toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, quelle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des

locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie” (Beacco et Byram, 2007 : 18).

Les approches plurielles ensuite nous paraissent devoir être proposées aux enseignants pour atteindre les objectifs d’une éducation plurilingue, essentiellement dans la mesure où “sans articulation entre les langues, tout effort visant à augmenter le nombre de langues apprises par un même individu-apprenant dans le cadre de l’éducation formelle se heurtera immédiatement à des limites en termes à la fois de capacité d’apprentissage et d’espace dans les curricula” (Candelier, 2007 : 5).

Le troisième concept que nous convoquons ici est celui de *développement professionnel*, en tant que notion centrale dans les parcours de formation, surtout dans les parcours de formation continue. Il s’agit de poursuivre le développement professionnel comme objectif de formation, défini comme « un processus de changement, de transformation par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l’aise dans leur pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005 : 148). D’après Day (1999), le développement professionnel est un processus multidimensionnel et complexe, dans lequel les enseignants jouent un rôle central à partir d’un engagement dans des processus d’apprentissage qui leur permettent de modifier leurs connaissances, leurs modes de penser et d’agir. Dans la mesure où le développement professionnel est un processus évolutif d’apprentissage (Tardif et Gauthier, 1996), simultanément individuel et collectif, il profite particulièrement des *communautés d’apprentissage professionnel*, « a group of people who take an active, reflective, collaborative, learning oriented, and growth-promoting approach towards both the mysteries and the challenges of teaching and learning [and researching teaching and learning]” (Mitchell et Sackney, in Allard et al, 2007 : 309).

À partir de ces quatre concepts mobilisateurs, dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre de dispositifs de formation continue, nous avons identifié quatre dimensions qui mobilisent différents savoirs professionnels: une *dimension personnelle et collaborative* (liée au développement individuel et en groupe du sujet, à travers la (re)construction de son identité personnelle et professionnelle); une *dimension didactique* (articulée au développement de compétences d’un savoir-faire professionnel relatif à l’enseignement-apprentissage de l’objet langues); une *dimension de recherche* (c’est-à-dire d’observation, d’analyse et de réflexion sur les pratiques éducatives, visant l’auto-formation de l’enseignant et l’amélioration de ses pratiques) et, finalement, une dimension *politique transformative* qui doit préparer l’enseignant à la transformation de

ses contextes d'action, à l'exercice d'une citoyenneté critique, à son engagement pour la construction de sociétés plus diversifiées, plus justes et plus inclusives (Khortagen, 2009).

S'appuyant sur ces quatre concepts fondateurs et intégrant ces quatre dimensions du savoir professionnel, le programme que nous analysons ici a été construit à partir des principes suivants: (i) centralité de la formation sur le formé et sa place dans le contexte ; (ii) promotion de l'observation critique, du questionnement et de la recherche - articulante dans un mouvement dialectique la théorie et la pratique; (iii) valorisation du dialogue et du travail de groupe- à travers la discussion et la confrontation de différents points de vue, dans une (re)construction permanente de positionnements et d'adaptation aux situations rencontrées; c'est ainsi que la nature sociale, collaborative et réflexive de la construction de la connaissance professionnelle a été prise en considération.

Pour concrétiser ces principes dans le cadre d'une formation au plurilinguisme, il faut, tout d'abord, que les sujets développent, eux-mêmes, une conscience professionnelle plurielle et plurilingue pour que, à leur tour, ils la développent chez leurs élèves. Nous pensons que les projets collaboratifs d'éducation plurilingue que les sujets en formation sont encouragés à développer constituent une modalité de formation continue susceptible de promouvoir le développement professionnel. En effet, ils requièrent du travail individuel et du travail collectif; ils impliquent des professionnels de divers horizons (enseignants, formateurs, chercheurs) qui créent des communautés de recherche et de pratiques; les individus en formation s'y engagent dans des dynamiques communes d'interaction autour de l'éducation plurilingue pour (re)construire l'objet d'enseignement-apprentissage langue(s) dans de nouvelles modalités d'observation, d'analyse et de présentation. À cet égard, Uwamariya et Mukamurera proposent d'« aider l'enseignant à sortir progressivement de son isolement et de son manque de confiance en soi en adoptant une démarche collaborative qui doit être à la fois collégiale et autonome. C'est ici que prennent tout leur sens les dispositifs mettant de l'avant le *codéveloppement* professionnel et la construction d'une communauté apprenante » (2005: 149).

3. Le projet « Langues et éducation : construire et partager l'éducation plurilingue » et son dispositif de formation continue

3.1 le projet

Dans le cadre du projet *Langues et éducation*, développé par une équipe de l'Université d'Aveiro (Portugal) pendant trois ans (2007-2010) et tout en présupposant que la recherche et la formation collaboratives sur l'éducation plurilingue sont des chemins capables de conduire à une culture de travail entre les enseignants et les chercheurs/formateurs (cf. <http://www.ua.pt/cidttff/lale/PageText.aspx?id=10394>; Pinho et Andrade, 2010 ; Wenger, 2008 Paor, 2010), un groupe de chercheurs/formateurs a conçu un projet de formation autour de l'idée de communauté de développement professionnel, qui concrétise tout ce qui a été exposé précédemment. Du point de vue de la recherche, il s'agissait de chercher à comprendre comment construire des communautés de développement professionnel capables de transformer les sujets et les contextes tout en mettant en valeur la diversité linguistique et culturelle ; du point de vue de la formation, il s'agissait de réunir dans des parcours collaboratifs différents acteurs de l'éducation langagière de différents niveaux de scolarité (de l'école primaire à l'enseignement secondaire et supérieur) dans le but de (i) promouvoir le développement d'une culture de collaboration entre recherche et formation, formation des enseignants et pratiques éducatives ; (ii) contribuer au développement personnel et professionnel de ses membres; et (iii) promouvoir la réflexion collaborative sur les pratiques d'éducation linguistique, en vue de son amélioration et innovation. Bref, il s'agissait de permettre et de comprendre la construction collaborative de la connaissance professionnelle dans le cadre de l'éducation au plurilinguisme. L'équipe du projet avait surtout deux grandes finalités: créer une communauté focalisée sur les pratiques éducatives capables de promouvoir le développement professionnel de ses participants – des enseignants, des formateurs, des chercheurs engagés dans l'éducation langagière ; comprendre comment compromettre différents acteurs dans le même objectif – *la transformation des pratiques d'éducation plurilingue* ou la pluralisation des pratiques d'éducation langagière.

Les enseignants, les formateurs et les chercheurs ont été considérés dans la conception du dispositif de formation, comme des sujets avec une connaissance professionnelle spécifique qui se reconstruit dans les contextes d'intervention et qui s'enracine dans des trajectoires personnelles, des expériences et des cadres de référence que chacun transporte et est capable d'acquérir (Sanches et Jacinto, 2004; Tsui, 2003). L'équipe présupposait que la connaissance professionnelle nécessite, pour évoluer, d'être mise en relief, observée et comprise dans des processus de *dialogue avec l'autre*: "The interaction between teachers' knowledge, conceptions of teaching and learning, and the

world of practice, is an important dimension that should be taken into consideration in understanding teacher knowledge” (Tsui, 2003: 63).

3.2 Aspects méthodologiques

Afin de permettre aux lecteurs de mieux comprendre ce qui s’est passé, nous présentons de façon succincte les différentes phases du projet : i) Caractérisation des participants (enseignants de langues et généralistes de la région, formateurs/chercheurs (octobre 2007-mai 2008); ii) Organisation et présentation aux enseignants de la région du dispositif de formation, avec divulgation d’un livret avec les principaux objectifs, pré-supposés et activités du projet (juillet 2008); iii) Constitution de la communauté ou développement du programme de formation collaborative avec recherche/intervention (octobre 2008-juillet 2009); iv) Recueil et traitement des données (tout au long de la formation) (Andrade et al, 2008).

Le programme de formation s’est déroulé, surtout, de façon présentielle à l’aide de la plateforme *moodle* d’enseignement à distance (<http://cc-crie.dte.ua.pt/moodle/>; Bertrand, 2010, sur des dispositifs hybrides de formation) et les participants ont développé des projets de recherche-action en groupes de 4/6 participants (enseignants, formateurs/chercheurs). Les enseignants obtenaient des crédits de formation par une évaluation: ils devaient construire des portfolios individuels où le travail de recherche-action développé en groupe devrait être présenté, ainsi que des travaux individuels, tels que des fiches de lecture d’articles sur les approches plurielles en Didactique des Langues (DL) et trois réflexions écrites au minimum.

Le programme de formation qui correspondait à environ 75 heures de travail autonome et collaboratif s’est déroulé tout au long de l’année scolaire. Le travail présentiel commun a occupé 7 séances entre octobre 2008 et juillet 2009, avec des espaces de travail en sous-groupe et a comporté les activités suivantes : caractérisation du groupe de travail (motivations et attentes) ; définition d’un plan de travail conjoint (lectures, observation de projets, planification d’interventions didactiques, division des tâches) ; réflexion sur les pratiques éducatives planifiées et de recherche vécues par les sujets-participants; redéfinition du plan de travail, avec reformulation des propositions didactiques concrètes et avec définition des données à recueillir sur le terrain ; intervention sur le terrain avec recueil de données ; traitement des données recueillies; réflexion et discussion conjointe sur les résultats des projets; présentation (en poster et/ou intervention orale) dans la session finale du projet.

Le groupe en formation était constitué par 18 enseignants et par 11 formatrices/chercheuses soit un total de 27 participants; il a été divisé en 4 sous-groupes (il y avait au moins une formatrice/chercheuse par sous-groupe) et chaque sous-groupe a conçu, mis en pratique, évalué et présenté un projet de recherche-action. Les projets ont été les suivants : *Éveil aux langues dans les premières années de scolarité* (G1) ; *Politiques linguistiques éducatives et promotion du plurilinguisme* (G2) ; *Représentations des langues dans le processus d'enseignement/apprentissage* (G3) ; *Migrants et enseignement des langues* (G4).

En reprenant les objectifs définis pour le projet *Langues et éducation*, notre texte propose ici une réflexion sur deux axes : d'un côté, il analyse la perception que les enseignants ont eu de leur propre développement professionnel, de l'autre, il examine la connaissance pratique présente dans les produits d'éducation plurilingue qu'ils ont co-construits avec les formatrices. Dans le premier cas, nous analyserons les réponses données par les participants lors d'un questionnaire d'évaluation du déroulement de la formation, ainsi que les réflexions écrites individuelles des enseignants; dans le deuxième cas, nous examinerons les quatre projets didactiques. Nous utiliserons aussi les Rapports écrits par les enseignants dans la partie finale de la formation afin de comprendre le développement professionnel que ce parcours a permis.

4. Analyse des résultats

4.1. Perceptions sur le parcours de formation

La volonté de comprendre comment les sujets en formation recevaient la formation nous a fait recueillir tout un ensemble de données. Nous analysons ici l'évaluation générale exprimée dans un questionnaire d'évaluation des séances de formation (juillet 2009); la première réflexion individuelle écrite (janvier 2009) et la troisième réflexion (juillet 2009). Nous n'analysons pas la deuxième réflexion car, pour la plupart des sujets, elle s'approche de la première réflexion, le temps entre la première et la deuxième réflexion n'ayant pas été suffisant pour permettre une évolution.

Les résultats de l'analyse des réponses au questionnaire d'évaluation nous montrent un degré élevé de satisfaction quant au parcours de formation. La plupart des sujets a trouvé, sur une échelle de 1 à 5, que leur participation au projet et à cette formation spécifique sur l'éducation au plurilinguisme a été très importante ou extrêmement importante (40% pour le niveau 4 et 50% pour le niveau 5).

A fin de mieux comprendre la signification de ces données, c'est-à-dire la qualité des apprentissages réalisés, nous avons analysé les réflexions écrites des enseignants en formation. Dans un processus d'analyse de contenu, nous avons appliqué au discours des enseignants une adaptation des catégories publiées par Ward et McCotter (2004). Ainsi, nous avons catégorisé le discours réflexif écrit des enseignants en quatre types, du moins complexe au plus complexe : i) une réflexion de *type routinier*, autocentrée, quand le sujet ne s'engage pas dans les changements nécessaires, tout en attribuant les causes des problèmes aux autres. Il est capable d'analyser les situations de pratique mais il n'est pas capable de concevoir des actions personnelles qui puissent les améliorer; ii) une réflexion de *type technique* centrée sur des tâches spécifiques où le sujet révèle une prise de conscience des problèmes, mais demande des solutions immédiates, concrètes, et il n'y pas de changement de perspective sur les causes des problèmes; à partir de l'obtention de recettes magiques, le questionnement critique s'arrête; iii) une réflexion de *type dialogique* est présente quand le sujet pose des questions situées par cycles en fonction des situations et des actions et quand il prend en compte les perspectives des autres à partir de la complexité des situations et des problèmes; iv) une réflexion de *type transformatrice* se focalise sur les possibilités personnelles de transformation des contextes. Le sujet pose des questions nécessaires au changement et il s'engage dans le changement. Ce type de réflexion arrive quand le sujet prend sa responsabilité d'éducateur (Khortagen, 2009) et, dans notre cas particulier, *quand* il est capable de placer l'éducation plurilingue comme une des missions de l'école.

L'analyse des premières réflexions ne nous montre pas de sujets dans le quatrième niveau de réflexion. Ils se répartissent dans les autres types de réflexion (6 dans un discours réflexif de type routinier et 5 dans chacun des autres types de réflexion, technique et dialogique). Les enseignants caractérisés comme ayant une réflexion routinière sont les plus jeunes, avec le moins d'expérience et le moins de diplômes. Ceux qui se situent dans une réflexion de type dialogique sont les plus qualifiés (ils ont fait des masters en DL et une a un doctorat en Littérature), sauf une jeune enseignante de l'école primaire, avec très peu d'expérience professionnelle.

Le groupe a ainsi trois grands sous-groupes d'enseignants qui se situent, dans un premier moment, dans les trois premiers niveaux de réflexion. En général, il s'agit d'un groupe qui attend des recettes, des solutions toutes prêtes dans lesquelles le sujet n'a pas besoin de s'engager.

L'analyse des troisièmes réflexions (6 mois après, à la fin du programme de formation), nous montre un changement de niveau: tous les enseignants approfondissent la qualité de leurs réflexions écrites (Schön, 1992), même si, seules trois enseignantes atteignent le niveau de type transformateur (le plus élevé).

Les écrits qui contiennent une réflexion de type routinier sont ceux des plus jeunes enseignantes, qui ont moins d'expérience ou qui ont eu davantage de difficultés à suivre la formation. Dans ce type de réflexion routinière, l'éducation plurilingue est vue comme une prescription, comme quelque chose d'imposé et son importance n'est jamais questionnée. Les sujets reproduisent des phrases des textes lus: *dans le but de pouvoir contribuer à l'éveil aux langues à l'école et d'éduquer au plurilinguisme (AI 1^{ère} Réflexion, R)*. Dans ce type de discours, l'éducation plurilingue peut être absente: *dans cette formation je trouve positif l'enrichissement personnel (j'ai élargi mes connaissances théoriques et j'ai fait des amitiés) et j'envisage une formation en TICE dans l'avenir* » (AM – 3^{ème} R).

Dans les réflexions de type technique les problèmes soulevés sont plutôt méthodologiques. La diversité linguistique et culturelle est vue comme un problème constitutif des sociétés actuelles, il est donc nécessaire d'acquérir des connaissances afin de le gérer, d'y trouver des solutions, mais il n'y a pas de questionnement sur la complexité de la tâche, sur les multiples possibilités d'insertion de la diversité linguistique et culturelle dans le curriculum scolaire: *Par rapport à mon développement professionnel comme enseignante, je suis plus mûre, je me sens plus capable, avec plus d'auto-confiance, plus autonome. Je pense que je suis capable de préparer des activités pour mes élèves, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, dans d'une perspective d'éveil aux langues (AI, 3^{ème} R)*.

Dans les discours de type dialogique, la diversité linguistique et culturelle est comprise comme une valeur, qui se manifeste dans un processus d'attention aux autres, aux contextes et aux sujets: *je pense que chaque enseignant, dans un travail de type collaboratif, doit prouver que l'apprenant doit toujours être la priorité [...] nous avons beaucoup d'idées, des stratégies et des activités que nous aimerions mettre en pratique, des activités capables d'enrichir nos élèves [...] quel sera l'effet de notre projet dans les élèves, dans nous-mêmes et dans nos collègues?" (CD, 1^{ère}, R)*. Les réflexions de ce type prennent la diversité et l'éducation plurilingue et interculturelle comme des valeurs où les apprenants sont le facteur le plus important.

Seules trois enseignantes atteignent un niveau de réflexion de type transformateur, en explicitant un engagement pour le changement de pratiques de classe et/ou d'école, y compris au niveau du travail des enseignants, pour construire des cultures scolaires capables de mettre en valeur la diversité linguistique et culturelle des élèves et le plurilinguisme. Il s'agit dans ces discours de réfléchir à un projet de développement professionnel qui se croise avec le projet institutionnel, où l'éducation plurilingue est une des grandes missions de l'école, de la responsabilité de l'enseignant, en collaboration avec ses collègues, ses élèves et de l'école en général (Khortagen, 2009): *mon premier défi passera par proposer, dans mon école, dans le département de langues de mon école, un fonctionnement basé sur le partage et la participation. Si l'éducation plurilingue implique la reconstruction de l'unité linguistique et culturelle des individus à travers la diversité de leur répertoire de langues nous devons travailler par convergences [...] ma volonté est de solliciter les dynamiques de travail collaboratif de la communauté de formation et essayer de les adapter à l'école [...] il va être difficile, changer, je sais! Mais il faut commencer tout en faisant notre chemin (CA, 3^{ème} R).*

Tous les sujets en formation mentionnent l'apprentissage de la collaboration comme le grand apport du projet, dans un processus de transformation où ils sont capables de découvrir les autres. La thématique de l'éducation plurilingue est approchée de façon timide dans les premières réflexions, mais elle gagne de l'espace dans les dernières, car les enseignantes commencent à être capables d'explicitier les avantages des approches plurielles pour les élèves et les écoles.

Une des enseignantes se focalise, dans le discours de sa troisième réflexion, sur la découverte des approches plurielles, tout en écrivant : *Tous les projets présentés dans le groupe ont ajouté de nouvelles façons de concevoir l'éveil aux langues, tous les projets ont donné des réponses à des réalités diverses, dès l'école primaire jusqu'à l'enseignement secondaire dans un appel à recourir à un ensemble varié de langues et de connaissances propres à chaque groupe, mais qui ne cessent pas de constituer une référence pour chacune et pour tous* » (IN, 3^{ème} R.).

Voyons dans la section suivante les connaissances professionnelles que les projets didactiques laissent entrevoir.

4.2. Projets collaboratifs et connaissance professionnelle

Rappelons que dans le cadre de notre dispositif de formation, les sujets ont été invités à construire en groupe des projets de recherche-action autour d'un thème au choix et en accord avec leur contexte d'intervention. Ainsi, dans cette partie du texte, nous analysons les produits/résultats du travail collaboratif, en nous focalisant sur les objectifs éducatifs définis dans leurs projets, sur les approches et les activités didactiques mises en pratique et sur les réflexions concernant le travail entrepris. Il s'agit d'essayer de comprendre quelle est la connaissance construite par les participants.

4.2.1. Les objectifs

L'identification des objectifs (pédagogiques et de recherche) définis dans les projets contribue, à notre avis, à la compréhension de l'action didactique, puisque c'est dans ces objectifs que se traduisent les conceptions des sujets quant à la signification de l'éducation plurilingue et à ce qu'il faut faire pour la réaliser; c'est là qu'il faut chercher ce qui est nécessaire à la construction du savoir professionnel dans ce domaine. Il s'agit de montrer ce que ces agents éducatifs considèrent qu'il est possible de réaliser pour rendre les écoles portugaises davantage plurilingues et/ou plus ouvertes à la diversité linguistique et culturelle (García, Skutnabb-Kangas et Torres-Guzmán, 2006 : IX). En d'autres termes, il s'agit de comprendre les idéologies linguistiques et éducatives qui orientent les pratiques didactiques que les sujets en formation ont été capables de mettre en oeuvre, étant donné que ces personnes déterminent, en partie, ce qui peut être fait en la matière pour leur propre développement et pour celui de leurs élèves.

Le tableau suivant présente d'une façon systématisée les principaux objectifs des projets :

Projets	Objectifs pédagogiques	Objectifs de recherche	Focalisation
G1	Eveiller au plurilinguisme et à la diversité linguistique et culturelle Promouvoir une éducation à la citoyenneté, à l'ouverture et au respect face à la différence	Concevoir, développer et évaluer un programme interdisciplinaire d'Eveil aux langues à l'école primaire, tout en promouvant une démarche collaborative	Éducation à la citoyenneté
G2	Eveiller des élèves, des enseignants et d'autres acteurs de la communauté scolaire à la diversité linguistique et	Concevoir, développer et évaluer des stratégies d'Eveil aux langues et aux cultures dans des contextes extra-	Dimension européenne de l'éducation

	culturelle Développer une citoyenneté interculturelle	curriculaires Développer la culture linguistique de la communauté scolaire	Éducation à la citoyenneté Éducation littéraire et culturelle
G3	Re/déconstruire des représentations et attitudes envers les migrants Éduquer à la citoyenneté, à la diversité et à la solidarité	Concevoir, développer et évaluer des stratégies d'Eveil aux langues et aux cultures et des stratégies d'éducation interculturelle, dans des cours de langue étrangère (anglais, espagnol, français) de l'enseignement secondaire	Éducation inclusive Éducation à la citoyenneté Éducation à la diversité et à la solidarité
G4	Rendre les élèves conscients de leurs représentations des langues et des cultures (maternelles et étrangères)	Identifier les représentations des langues maternelle et étrangère (anglais) à de différents niveaux d'apprentissage	Education aux langues et aux cultures

Fig. 1. Tableau des objectifs des projets

Comme on le voit, les objectifs (pédagogiques et de recherche) se focalisent sur des préoccupations autour de l'éducation plurilingue. Ils se traduisent, essentiellement, par la promotion de valeurs de citoyenneté dans les espaces scolaires consacrés aux langues et aux cultures (éducation linguistique, littéraire et interculturelle) et par la volonté de contribuer à la construction de sociétés plus justes. Les auteurs de ces projets envisagent l'éducation plurilingue comme une réponse aux défis de la mobilité et de la communication globale. Ainsi, ils cherchent, dans la spécificité de chaque situation éducative locale et de chaque contexte particulier, l'entrée nécessaire au développement d'une éducation au plurilinguisme ou à l'Eveil aux langues et aux cultures, à différents niveaux: du primaire au secondaire, de la salle de classe aux clubs de langues, dans des activités adressées aux élèves mais aussi aux enseignants, aux parents ou à d'autres personnes des communautés éducatives. L'Eveil aux langues trouve ainsi différentes possibilités de concrétisation, constituant un défi particulier à chaque situation concrète.

4.2.2. Contextes d'action et approches didactiques

Parcourant les quatre projets, nous vérifions que chaque groupe a conçu des activités et des matériaux différents, en fonction des contextes particuliers d'action et des niveaux de scolarité et, aussi, du thème de chaque projet.

Ainsi, le G1 a développé un programme interdisciplinaire d'Eveil aux langues et aux cultures qui s'est déroulé dans les temps et les espaces scolaires consacrés aux programmes des différentes matières qui composent le curriculum scolaire de l'enseignement primaire.

Les activités du G2 ont été développées dans des contextes scolaires, mais pas en salle de classe, notamment dans des clubs de langues, où les auteures ont mis en pratique des séances d'Eveil aux langues, tout en donnant une nouvelle vie à des espaces et des structures déjà existantes.

Les activités du G3 sont construites à partir de la prise en compte des représentations initiales des élèves sur les migrations, les migrants et les pratiques d'inclusion/exclusion sociale. Les élèves ont eu l'occasion de partager entre eux différentes expériences de migration, de recueillir des témoignages, de réaliser des interviews, de les présenter à la communauté et de les publier.

De son côté, le G4 a suscité, avec ses activités, une réflexion sur les images des langues, sur les langues comme des objets de séduction et sur les rapports des sujets aux langues.

Si tous les groupes ont planifié et expérimenté des activités d'éducation au plurilinguisme en construisant ou adaptant des matériaux didactiques, – l'objectif étant d'éveiller à la diversité linguistique et culturelle et de développer la compétence plurilingue et interculturelle –, nous relevons cependant quelques différences. En effet, les projets des groupes 1 et 2 comportent un plus grand nombre de langues abordées. Relevant du type Eveil, ils sont développés à la marge du curriculum officiel, dans des contextes d'enseignement-apprentissage moins formels. Les projets des groupes 3 et 4 au contraire se sont déroulés en classe de langue, dans des espaces beaucoup plus définis et autonomisés, généralement tributaires des approches singulières des langues ; néanmoins, grâce à la démarche collaborative, les enseignants ont réussi à dépasser des barrières de compartimentation des savoirs langagiers, par l'échange de différentes connaissances, propositions didactiques et expériences de terrain, dans un processus où l'enseignement des langues se focalise plus le sujet qui apprend (sur ses expériences et ses compétences).

5. Quelques idées à retenir

L'analyse des Projets et des Rapports (RG) nous fait accéder aux savoirs professionnels (re) construits dans cet espace de formation continue. D'une façon générale, les sujets se disent satisfaits d'y avoir participé, (re)découvrent l'importance de la diversité linguistique et culturelle, et celle d'un travail pédagogique visant sa reconnaissance et sa valorisation, tout en cherchant des entrées didactiques significatives pour les contextes d'action, dans leur dimension *glocal*.

Dans le G1, les auteurs désirent poursuivre le projet, parce que *ce type de programmes ne doit pas être ponctuel dans la mesure où ces pratiques doivent avoir une continuation* (RG1, p. 15).

Dans le rapport du projet du G2, les auteurs réfléchissent au le degré de concrétisation de leurs objectifs, tout en explicitant l'importance d'avoir profité d'espaces moins formels d'apprentissage des langues et en soulignant les potentialités de ces espaces pour la promotion d'une éducation plus élargie à la citoyenneté et au dialogue interculturel: *Dans les trois écoles [...] ces séances ouvrent de nouvelles possibilités de collaboration et de dynamisation futures [...] dans la divulgation de nouvelles pratiques de la didactique du plurilinguisme [...] c'est clair l'intention et/ou la volonté d'approfondissement des connaissances sur les langues* (RG2, s/p).

Dans le rapport du G3, les résultats des élèves témoignent d'une plus grande ouverture à l'autre et à la différence, à travers la (re)construction de représentations sur les migrations et les migrants; les élèves prennent notamment conscience des problèmes qui marquent les immigrants et des solutions pour leur intégration: *Si au début du travail les élèves n'indiquaient, essentiellement, que des solutions fondées sur les changements d'attitudes de la part des immigrants, à la fin, ils mettent plus d'accent sur leur propre changement et celui de la société [...] On s'aperçoit qu'ils sont plus attentifs à cette réalité qu'ils négligeaient avant et on voit qu'ils sont plus intéressés par l'intégration des immigrants [...] c'est aussi intéressant de voir que les élèves ont renforcé l'idée qu'ils avaient de la langue comme un élément charnière dans les processus d'intégration"* (RG3, pp. 12-13).

Les conclusions du G4 renforcent l'idée que la langue est source d'affectivité et d'affirmation identitaire. Les enseignantes de ce groupe disent que les élèves ont évalué les activités comme innovatrices dans la mesure où ils ont pu réfléchir au rôle des langues dans leur vie, à la relation avec l'autre et à la relation langue/culture: *Plusieurs élèves expriment le caractère innovateur de l'approche [...]: « la langue nous identifie et identifie les autres»; « ce cours a été important pour moi parce qu'il m'a fait penser*

Comentário [A1]: Sans numéro de page

à l'importance du contact avec la langue, parce que c'est elle qui nous met en contact avec les autres»; « j'ai appris aujourd'hui que notre langue, notre vocabulaire, nos cultures ce sont des formes de voir le monde» (RG4, pp.12-13).

D'une manière générale, tous les sujets en formation mettent en évidence les apports de la démarche collaborative: *nous voulons souligner le travail collaboratif qui nous a permis d'appréhender des pratiques plus innovatrices et plus consistantes, grâce à la contribution de la recherche [...] Nous considérons que nous avons été une vraie "communauté": nous nous sommes assemblées autour d'un projet commun, nous avons senti le stimulus pour changer et innover, chaque participant a eu sa fonction au sein du groupe, nous avons trouvé des espaces pour parler, discuter, écouter, réfléchir et nous sommes sorties plus riches avec ce travail collectif parce que nous avons appris les unes des autres, les unes avec les autres»* (RG3, p. 14).

En général, nous pouvons dire que tous les groupes ont conçu des formes d'intervention qui imaginent leurs écoles plus multilingues avec des élèves plus plurilingues, ce qui nous oblige à réfléchir davantage à approches *bottom-up* qui partent des possibilités concrètes des contextes.

6. En guise de conclusion

Notre étude nous permet de dire que le travail collaboratif en réseau a eu des résultats très positifs sur le développement professionnel des sujets, car l'éducation plurilingue mise en oeuvre dans les projets de recherche-action devient beaucoup plus présente dans le discours réflexif des enseignants. Cette découverte, théorique et pratique, est accompagnée d'une prise de conscience du "chemin long et ardu" à parcourir en faveur d'une éducation vraiment plurilingue et interculturelle qui débute avec l'Eveil aux langues, mais qui ne doit pas s'arrêter là.

En essayant de répondre à nos questions de départ, nous pouvons dire que l'éducation plurilingue dans nos contextes scolaires est dépendante de la qualité des programmes de formation, de leur capacité de soutenir les acteurs éducatifs dans la transformation des cultures monolingues (ou parfois bilingues) installées.

Les enseignants parviennent, comme nous l'avons vu, à faire entrer dans leurs écoles une éducation langagière plurielle, plurilingue et interculturelle. Ils le font à partir d'entrées qu'ils connaissent et qu'ils apprennent à découvrir, mais ils ne peuvent le faire seuls, car il s'agit dans la plupart des cas d'une lutte contre des cultures institutionnelles. Comme d'autres auteurs le disent, dans des situations de formation continue, la

transformation éducative ne peut pas être dispensée, elle doit être conçue, planifiée, mise en pratique et évaluée dans des réseaux où différents sujets (à des stades de développement professionnel différent) travaillent ensemble dans des projets éducatifs réels (Bertrand, 2010 ; Paor, 2010). Il s'agit de comprendre et de faire comprendre les situations didactiques à partir de la transformation que nous imaginons et mettons en pratique dans des processus de pluralisation des sujets et des contextes. Ceci ne peut pas se faire dans des programmes ponctuels et éloignés des contextes de pratique et du savoir des enseignants. Le changement en faveur d'une éducation plurilingue contextualisée est possible, mais il prend du temps et ne peut faire l'économie de la compréhension de la valeur de la diversité dans ses multiples manifestations: il passe par l'amélioration des pratiques, une meilleure compréhension de soi-même et de l'*autre*, le sujet qui parle d'autres langues et appartient à d'autres cultures, mai aussi l'élève, le collègue, le formateur.

Références bibliographiques

ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, n°. 1. Aveiro: CIDInE, 5-22.

ALARCÃO, I, ANDRADE, A.I., ARAÚJO E SÁ, M. H.et MELO, S. (2009). De la Didactique de la Langue à la Didactique des Langues : observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 6. Recherches en didactiques des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, 3- 37.

ALLARD, C.C., GOLDBLATT, P. F., KEMBALL, J.I, KENDRICK Allard, C.C., Goldblatt, P. F., Kemball, J.I, Kendrick, Sh. A., Millen, K. J. et Smith, D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8(3), 299-314.

ANDRADE, A. I. (2010). Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? In M. A. Moreira & R. Bizarro (orgs.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 73-90.

ANDRADE, A. I. (coord) et ÁLVARES PEREIRA, L., ARAÚJO E SÁ, H., BASTOS, CANHA, M. B., CARDOSO I., ESPINHA, Â., GOMES, S., GONÇALVES, L., MARTINS, E., MARTINS, F., PINHO, A.S., SÁ, C., SÁ, S., SANTOS, L. (2008). *Línguas e Educação: Orientações para um Projecto Colaborativo*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. et PINHO, A.S., 2009, Construir e partilhar a formação em Didáctica de Línguas: propostas para projectos de desenvolvimento profissional. In J. Tavares & A. P. Cabral (org). *II Congresso Internacional do CIDInE: Novos Contextos de*

Formação, Pesquisa e Mediação. ISPGAYA 29-30 de Janeiro de 2009. Aveiro (CDRom, Actas).

ANDRADE, A. I., ARAÚJO E SÁ, M. H., CANHA, M. B. et PINHO, A. S., 2003, “Curricular didactics and professional identity: future language teachers’ representations”. In *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations* (ICHED). Aveiro: University of Aveiro (CD-ROM).

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2007). *De la Diversité Linguistique à l’Éducation Plurilingue: Guide pour l’Élaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe*. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg. Conseil de l’Europe.

BERTRAND, C. (2010). Construire des dispositifs hybrides pour la formation continue d’enseignants. In G. Baillat, D. Niclt & D. Ulma (dir). *La Formation des Enseignants en Europe. Approche Comparative*. Bruxelles: Editions De Boeck Université, 193-203.

BLANCHET, Ph. (2010). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le Français à l’Université*, 15^{ème} année, N° 4 (consulté le 15 janvier 2010, <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article193>).

CANDELIER, M. (coord.) (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l’Europe/Centre Européen pour les Langues Vivantes.

DAY, C. (1999), *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*, London/Philadelphia: The Falmer Press.

GARCÍA, O., SKUTNABB-KANGAS, T. et TORRES-GUZMÁN, M. (eds). (2006). *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

HARPAZ, Y. (2005). Teaching and learning in a community of thinking. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol 20, N° 2, 136-157.

KHORTAGEN, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedago, 39-60.

MARTINS, F. (coord), ANDRADE, A. I., DIAS, C., GOMES, S., MOREIRA, G., NOLASCO, I., RAMOS, A. P. et SÁ, S. (2010). Educação plurilingue e intercultural: que conhecimento em projectos colaborativos de formação?. In A. I. Andrade & A. S. Pinho (coord). *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo. Perspectivas a partir de um Projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro (spp).

MESQUITA, L., 2010, *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

PAOR, C. (2010). La formation continue pour accompagner la réforme des programmes scolaires: un exemple d'Irlande. In G. Baillat, D. Nicht & D. Ulma (dir). *La Formation des Enseignants en Europe. Approche Comparative*. Bruxelles: Editions De Boeck Université, 255-265.

SANCHES F. et JACINTO, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Investigar em educação: revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, n° 3, 131-233.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Ediciones Paidós (trad).

SHULMAN, L. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, 15, 4-14.

TARDIF, M et GAUTHIER, C. (1996). L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In L. Paquay et al (Eds.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences?* De Boeck: Bruxelles, 209-238.

TSUI, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 31 (1), 133-155.

WARD, J. R et MCCOTTER, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers, *Teaching and Teacher Education*, Vol 20, N° 3, 243-257.

WENGER, E. (2008). A aprendizagem acontece na interação entre a pessoa e o mundo social, *Aprender*, N° 8 (<http://www.ewenger.com>)

Evaluation

Notes : 4 = très positif

1 = très négatif

Intérêt du texte

Note de 1 à 4	commentaires éventuels
3	.texte intéressant avec un bon déroulement

Pertinence de la problématique par rapport aux thématiques du Congrès

Note de 1 à 4	commentaires éventuels
4	Très pertinent

Qualité de l'argumentation

Note de 1 à 4	commentaires éventuels
---------------	------------------------

3	Texte argumenté avec une méthodologie rigoureuse
---	--

Qualité de la rédaction (correction, style, etc.)

Note de 1 à 4	commentaires éventuels
2.5	Commentaires dans le texte

Pour les communications de type recherche :

Rigueur de la méthodologie proposée

Note de 1 à 4	commentaires éventuels
3.5	méthodologie rigoureuse